ARBORELE CAUZAL AL DIDACTOGENIEI. RAMIFICAȚIA *SER*

https://doi.org/10.52673/18570461.21.2-61.14
CZU:37.015.32+37.091

Doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie **Mihai ȘLEAHTIȚCHI**
E-mail: mihaisleahtitchi@yahoo.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2089-9207
Academia de Administrare Publică

THE CAUSAL TREE OF DIDACTOGENY. BRANCH *RES*

Summary. By the way it is presented, the repulsive educational style brings undeniable damage to the teaching-learning process, strongly affecting the whole construction of this process, but especially the segment that covers the relationship between teacher and students. Having the ability to impose itself differently - as something reminiscent of an authoritarian or nomothetic behavioral line, distant or impulsive, ultra-reactive or strict, oscillating or detached –, the given educational style contradicts the rights and duties of the teaching profession. As a result, the school environment is crumbling, ceasing to provide an appropriate environment for multilateral and harmonious development of the student or an area in which the professional competence of the teacher enters into a relationship of complementarity with the development peculiarities of the student. Moreover, through the conflicting energies it obviously contributes to the establishment of didactogeny. Or, as it has been mentioned more than once in various specialty sources, if the educational style does not resonate with the rights and duties of the teacher profession, didactogeny is predetermined to become a reality, a state of affairs that must be associated with major mistakes from the area of the teaching-learning process or, in other words, with the greatest deviations from what the professional deontology of the teaching personnel means.

***Keywords*:** didactogeny, teacher, repulsive educational style.

Rezumat. Prin felul în care se prezintă, stilul educațional respingător aduce prejudicii incontestabile procesului de predare-învățare, puternic afectând întreaga construcție a acestui proces, dar mai ales segmentul care acoperă relația dintre cadrul didactic și elevi. Având capacitatea de a se impune în mod diferit – ca ceva ce amintește de o linie comportamentală autoritară sau nomotetică, distantă sau impulsivă, ultra-reactivă sau strictă, oscilantă sau detașată –, stilul educațional respectiv vine în contrasens cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de cadru didactic. În consecință, mediul școlar se surpă, încetând să mai înfățișeze o ambianță adecvată pentru dezvoltarea multilaterală și armonioasă a elevului sau un spațiu în care competența profesională a cadrului didactic intră într-o relație de complementaritate cu particularitățile de dezvoltare ale elevului. Mai mult, prin energiile conflictuale pe care le emană el contribuie, în mod evident, la instaurarea didactogeniei. Or, după cum s-a menționat nu o singură dată în varii surse de specialitate, în cazul în care stilul educațional nu rezonează cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesia de pedagog, didactogeniei îi este predeterminat să devină o realitate, o stare de fapt care trebuie asociată cu marile greșeli din zona procesului de predare-învățare sau, altfel spus, cu marile abateri de la ceea ce semnifică deontologia profesională a cadrului didactic.

***Cuvinte-cheie*:** didactogenie, cadru didactic, stil educațional respingător.

DIDACTOGENIA ȘI FACTORII CARE O PROVOACĂ

Didactogenia, precum am menționat în studiile publicate anteriror, inspirate din conceptele unor distinși cercetători[1], apare în situațiile în care greșelile profesionale comise, voluntar sau involuntar, de reprezentanții corpului didactic produc efecte negative asupra elevilor. Întrucât greșelile avute în vedere sunt multiple și extrem de variate, este de la sine înțeles

[1]Vezi, în acest sens, Șleahtițchi M. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistenţă socială: Revista Facultăţii de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă", 2015, nr. 3 (40), pp. 1- 6 sau/și Șleahtițchi M. Despre amenințarea didactogenă, în termeni concreți. În: L. Pogolșa, N. Bucun (coord.). Școala modernă: provocări și oportunități : Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități"(Chișinău, 5–7 noiembrie 2015)/Colegiul de redacție: A. Bolboceanu, N. Vicol, V. Andrițchi, N. Petrovschi et al. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipografia Cavaioli), 2015, pp. 35-39.

BDD-A32516 © 2021 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:56:23 UTC)

că explicațiile care se impun în legătură cu apariția și manifestarea lor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă.

Credința că este posibil un proces de învățare în care lipsesc efecte negative asupra elevului, după cum arată, în context, D. Popovici [1, p. 104], este utopică, imaginabilă dar nereală. Acestea apar, în fapt, din cauza complexității procesului și prezenței, ca principali actori, a oamenilor – profesori și elevi.

Etiologia didactogeniilor este complexă. Didactogeniile iau naștere în procesul de învățare în forme și cu implicații foarte diferite. De regulă, atunci când își propun să descifreze sensul expresiilor de genul „Explicațiile care se impun în legătură cu apariția didactogeniilor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă" sau „Etiologia didactogeniilor este complexă", specialiștii din domeniu [2-11] ajung să constate că, în fond, la baza comportamentului defectuos al cadrului didactic (susceptibil să deformeze natura procesului de învățământ prin inducerea unor stări morbide de tip reactiv în rândul elevilor) stau șapte factori distincți. Este vorba, pe de o parte, despre *caracterul inadecvat*, *stilul educațional respingător*, *distanțarea psihologică* și *epuizarea profesională* ale cadrului didactic, iar pe de altă parte – despre *administrarea greșită a autorității de pedagog, ideologia eronată de controlare a elevilor* și *lipsa abilităților de management educațional*.

Având la îndemână un astfel de „arbore cauzal", să vedem, în cele ce urmează, cum se arată fiecare dintre elementele care îl compun. Ce reprezintă, bunăoară, factorul care se rezumă la *stilul educațional respingător* (*SER*) și cum se face că el poate determina efecte nedorite asupra elevilor, efecte prezente prin traume de natură psihologică, morală sau/și medicală?[2]

STILUL EDUCAȚIONAL: CARACTERISTICI DEFINITORII

Vom reaminti, pentru început, că stilul educațional al cadrului didactic[3] [12-14] reprezintă, în viziunea specialiștilor [15, pp. 77-78; 16, pp. 541-542; 117, p. 207, 208; 18, pp. 160-161; 12, p. 480; 13, pp. 86-87; 19, p. 349; 20, pp. 155-158; 21, pp. 161-162; 22], „un mod specific de a aborda educația, elevii, situațiile de învățare și valorile disciplinei predate", „un ansamblu de manifestări comportamentale în situații pedagogice determinate", „o linie directoare, adecvată rezolvării problemelor didactice concrete", „un mod caracteristic de executare a procesului de predare", „o dimensiune activă a instruirii care influențează în mod decisiv calitatea intervențiilor școlare prin contribuția adusă la constituirea unei relații educaționale armonioase", „o constelație de trăsături care circumscriu comportamentul profesorului în relațiile sale cu elevii" sau/și „un semn al maturității pedagogice, al unei experiențe solide, în măsură să influențeze cât mai corect elevii".

Constituind expresia unei strategii preferențiale de materializare a obiectivelor procesului de învățământ, stilul educațional al cadrului didactic are o consistență internă [18, p. 161], este nemodificat sau aproape nemodificat în notele sale generale [23, p. 127], apare ca un produs al personalizării principiilor și normelor caracteristice activităților cu caracter de predare-învățare [12, p. 480; 18, p. 161] și, în plus, face dovada faptului că rezonează cu flexibilitatea și adaptabilitatea comportamentală ca dimensiuni esențiale ale aptitudinii pedagogice [24, p. 158].

De vreme ce activitățile de zi cu zi ale cadrului didactic, în calitatea lui de lider desemnat al clasei la disciplina sa, se subsumează, într-o formă sau alta, funcțiilor de conducere (or, el este cel care „planifică, organizează, controlează și apreciază eforturile depuse de elevi" sau, în alți termeni, cel care „modelează atitudinile și conduitele indivizilor pe care îi îndrumă, determinându-i să accepte și să răspundă influențelor lui"), majoritatea specialiștilor din domeniu preferă să vadă în stilul educațional al acestuia un echivalent pedagogic al stilurilor manageriale propriu-zise (cum ar fi, bunăoară, stilurile manageriale avansate de J. Tannenbaum și L.A. Schmidt, P. Hersey și K. Blanchard, V. Vroom și P. Yetton, F. Fiedler și W. Reddin, R.J. House și G. Cole).

E. Joița, spre exemplu, inspirându-se din propria experiență, dar și din studiile realizate de D. Potolea, atrage atenția asupra faptului că o paralelă inițială în-

[2]Celui dintâi factor – ne referim la *caracterul inadecvat al cadrului didactic* – i-am consacrat deja câteva articole. În acest sens, vezi, spre exemplu, Șleahtițchi M. Resorturile didactogeniei. Caracterul inadecvat al cadrului didactic. În: Univers Pedagogic: Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, 2021, nr. 1 (69), pp. 85-92 sau/și Șleahtițchi M. Germenii stimulativi ai didactogeniei. Caracterul inadecvat al profesorului. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă", 2021, nr. 1 (62), pp. 128-138.

[3] În literatura de specialitate, expresia „stilul educațional" este adeseori substituită prin altele trei expresii: „stilul pedagogic", „stilul didactic" sau „stilul de predare". Uneori, mai apare și unitatea semantico-sintactică" stilul de lucru". Faptul în cauză are, fără nicio îndoială, un înțeles precis. El denotă că de fiecare dată se are în vedere unul și același lucru: că orice cadru didactic asimilează și integrează platformele teoretice și instrumentele de intervenție într-un mod „particular", asigurând o anumită îmbinare funcțională a variabilelor implicate în desfășurarea procesului de învățământ.

BDD-A32516 © 2021 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:56:23 UTC)

tre definițiile ori caracterizările care se raportează la stilul educațional și definițiile ori caracterizările care se raportează la stilurile manageriale ne va conduce către găsirea punctelor de convergență, întâi la nivel principial, apoi și acțional, pentru a putea defini adecvat stilul profesorului-manager, ca simbioză specifică, pe criteriile esențiale ale activității. Procedând de o asemenea manieră, vom constata că nu există deosebiri de fond în definirea stilului educațional, pe de o parte, și a stilurilor manageriale, pe de altă parte. Dacă stilurile avute în vedere și pot fi diferențiate într-un anumit fel, atunci, după cum crede E. Joița, faptul în cauză s-ar explica fie prin conținutul activității la care ele se referă și prin elementele acestuia (obiective, strategii), fie prin modul de construcție personală care se profilează în raport cu fiecare dintre ele.

Stilurile educaționale studiate prin prisma managementului propriu-zis, conchide E. Joița, nu clarifică decât teza clasică cu referire la rolul conducător al profesorului în procesul de învățământ, ceea ce înseamnă că, astfel, strategiile didactice pot fi mai bine definite, explicate, organizate, realizate. Din această simbioză nu rezultă decât un nou mod de gândire a strategiilor educaționale, cu mărită eficiență [20, p. 156].

Ne raliem și noi unei asemenea luări de poziție, considerând-o adecvată și absolut necesară pentru elucidarea chintesenței procesului de predare-învățare, a relației care se instituie, pe dimensiunea acestuia, între cadrul didactic și discipolii săi.

Cercetările care au fost întreprinse, de-a lungul anilor, pe dimensiunea ce ne preocupă au demonstrat cu lux de amănunte că ar fi greșit să se creadă în existența unui singur stil educațional. În mod evident, nici nu se putea altfel: or, așa cum afirmă I. Nicola [12, p. 480], chiar dacă stilul tuturor cadrelor didactice se constituie relativ din aceleași elemente, ponderea și modul în care ele se corelează diferă de la unul la altul. Drept consecință, în literatura de specialitate și-au făcut apariția multiple tipologii cu referire la stilurile educaționale ale cadrului didactic. Cele mai cunoscute dintre acestea se prezintă în felul următor:

Tipologia structurată după natura relației *profesor-elev*, cu trei stiluri educaționale:

- *stilul educațional autoritar* (profesorul este cel care decide obiectivele, selectează activitățile, metodele, mijloacele și sarcinile de realizare, astfel încât elevii sunt puși în imposibilitatea de a cunoaște în avans ceea ce urmează să se realizeze; controlul pe care profesorul îl exercită asupra mediului educațional este absolut; profesorul manifestă o atitudine impersonală în care spiritul de echipă este anihilat; profesorul nu încurajează inițiativele elevilor, ținându-i la distanță; profesorul accentuează rolul său în defavoarea discipolilor, ceea ce blochează canalele de conexiune inversă externă; profesorul impune noile cunoștințe fără să lase elevilor timp și loc pentru gândire și pentru formularea întrebărilor, stânjenind astfel afirmarea spontaneității, a imaginației și a creativității);
- *stilul educațional democratic* (profesorul propune și negociază cu discipolii săi obiectivele activităților, metodele și mijloacele de lucru, dezvoltând, astfel, relații de cooperare și sprijin reciproc; profesorul încurajează implicarea activă a elevilor în procesul învățării, inițiativa, potențialul lor creativ; profesorul folosește criterii comune de apreciere, pe care le respectă împreună cu elevii; deși rolul de lider al profesorului rămâne decisiv, climatul este deschis, relațiile din cadrul clasei fiind apropiate);
- *stilul educațional laissez-faire/permisiv* (exprimă un profesor care consideră că întotdeauna este suficient ce predă, cât predă și cum predă, fiind sigur că elevii au capacitatea de a intra cu ușurință în esența mesajului predat; reflectă o atitudine de pasivitate din partea cadrului didactic, acesta oferind doar recomandări cu referire la metodele și mijloacele de lucru sau la resursele informaționale; face abstracție de necesitatea evaluării manifestărilor de conduită ale elevilor; favorizează obținerea de rezultate slabe la învățătură și contribuie la apariția abaterilor de la principiile și normele disciplinei școlare; deformează natura relației *profesor-elev* prin accentuarea rolului celui de-al doilea element al acestei relații; lasă demersul didactic să meargă „de la sine") [25; 26; 27; 20, p. 167; 21, pp. 161-162].

Tipologia structurată după modul de combinare a stilului personalității și al muncii școlare, cu patru stiluri educaționale:

- *stilul educațional A* – eficient, unitar, puternic;
- *stilul educațional B* – ineficient, diviziv, slab;
- *stilul educațional C* – rigid, diviziv, puternic;
- *stilul educațional D* – dependent de circumstanțe, unitar, slab.

În cazul acestei tipologii, după cum observă specialiștii, apar ca dominante relativ stabile și cu o mare expresivitate: empatia, dragostea de copii, capacitatea de anticipare și prevedere a comportamentului elevilor, echilibrul afectiv. Stilul de muncă al cadrului didactic este analizat prin prisma unor dimensiuni de esență: cultivarea motivației pentru învățare, a atitudinii afective, a atitudinii cognitive, transmiterea cunoștințelor, relația profesor-elev, cultivarea interesului pentru obiectul predat, educarea disciplinei [13, pp. 87-89; 20, pp. 166].

Tipologia structurată după notele dominante ale personalității în predare, cu trei stiluri educaționale:

- *stilul educațional proactiv* (cu inițiativă, stimulant, organizator, obiectiv);

BDD-A32516 © 2021 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:56:23 UTC)

▪ *stilul educațional reactiv* (flexibil, fără obiective clare, cu redusă voință de realizare a acestora);

▪ *stilul educațional ultrareactiv* (extremist, cu exagerarea diferențelor dintre elevi și a strategiilor specifice) [28; 20, p. 167].

Tipologia structurată după caracterul rezolvării conflictului dintre așteptările personale și presiunile rolurilor, cu trei stiluri educaționale:

▪ *stilul educațional nomotetic* (care accentuează dimensiunea normativă a comportamentului cadrului didactic și care face ca presiunile instituționale să prevaleze asupra cerințelor și disponibilităților elevului; este un stil centrat pe sarcină, pe realizarea performanței, pe îndeplinirea planurilor asumate);

▪ *stilul educațional idiografic* (care este centrat pe cerințele elevilor, pe trebuințele lor, urmărind ca fiecare dintre aceștia să-și descopere singur ceea ce are mai relevant; este stilul care pune preț pe caracteristicile de personalitate ale elevilor, condiționând descentralizarea autorității cadrului didactic, orientarea acestuia spre clasă și, respectiv, flexibilizarea relației cu elevii);

▪ *stilul educațional tranzacțional* (un stil intermediar între primele două stiluri, care se caracterizează prin abordarea procesului de instruire ca o tranzacție dinamică între roluri și personalități, în jurul scopurilor existente; acum, dezideratele instituționale pot fi realizate prin luarea în considerare a trebuințelor și dispozițiilor individuale, ceea ce înseamnă că „este indispensabilă dobândirea unei conștiințe temeinice a limitelor și resurselor atât ale individului, cât și ale instituției în cadrul procesului de predare-învățare") [29, pp. 30-31; 12, 480-481; 30, pp. 83-84; 20, p. 169].

Tipologia structurată după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic, cu opt stiluri educaționale (modelul avut în vedere face ca stilurile educaționale să poată fi abordate din perspectiva conceptelor de *influență* și *proximitate*, cu luarea în calcul a două axe relaționare majore – *dominare-supunere* și, respectiv, *confruntare-cooperare*):

▪ *stilul educațional strict* (profesorul este rigid);

▪ *stilul educațional impulsiv* (profesorul se enervează ușor);

▪ *stilul educațional neîncrezător* (profesorul este suspicios);

▪ *stilul educațional oscilant* (profesorul manifestă nehotărâre);

▪ *stilul educațional submisiv* (profesorul este „moale");

▪ *stilul educațional înțelegător* (profesorul este răbdător);

▪ *stilul educațional prietenos* (profesorul își oferă sprijinul);

▪ *stilul educațional mobilizator* (profesorul este un bun conducător) [31; 32; 6, pp. 213-214].

Tipologia structurată după gradul de identificare/consolidare a unor comportamente tipice drept clișee în cunoașterea mutuală *profesor-elevi*, cu cinci stiluri educaționale:

▪ *stilul educațional distant* (profesorul „păstrează distanța", formală și afectivă, în sprijinul obținerii sau menținerii poziției de autoritate);

▪ *stilul educațional „popular"* (profesorul dă dovadă de o purtare simplă/nepretențioasă și, totodată, prietenoasă; maniera lui de a vorbi și a interpreta lucrurile poartă un caracter intim, reverențios, ca „în familie");

▪ *stilul educațional „prudent"* (profesorul manifestă neîncredere față de elevi, comportamentul lui fiind „de retragere și expectativă"; el manifestă o atitudine ce izvorăște dintr-o anumită „teamă" față de elevi și preocuparea continuă de a nu fi ridicol în raport cu aceștia);

▪ *stilul educațional rezervat* (profesorul tinde să fie „egal cu el însuși, indiferent de împrejurări"; el se ferește să fie cu prea mult entuziasm sau să se descarce afectiv în fața elevilor, dezvoltând astfel un comportament artificial, contrafăcut);

▪ *stilul educațional protectiv* (profesorul se impune printr-un comportament de „dădăceală" și, totodată, de neîncredere în elevi) [33, pp. 212-213; 21, pp. 161-162; 20, p. 167].

Este de la sine înțeles că tipologiile la care neam referit în rândurile de mai sus nu se prezintă în stare pură și într-un mod dihotomic. În realitate, așa cum s-a menționat în repetate rânduri [12, p. 481; 21, pp. 161-163], se întâlnesc doar „stiluri particulare care se exprimă printr-o sinteză unică și irepetabilă de manifestări". Ca atare, aceste tipologii constituie, expresia lui I. Nicola [12, p. 481], niște cadre de referință pentru caracterizarea și aprecierea eficienței activității profesionale a cadrului didactic. Adeziunea la una dintre aceste tipologii depinde, pe de o parte, „de personalitatea cadrului didactic, de experiența și concepția sa filosofică", iar pe de altă parte – „de particularitățile psihologice ale elevilor și de contextul organizațional în care are loc procesul de instruire".

Cu toate că am putea prezenta și alte tipologii ale stilurilor educaționale, cum ar fi, de pildă, tipologia structurată după criteriul înțelegerii și realizării procesului de evaluare[4] [34, pp. 55-57; 13], tipologia

[4]În literatura de specialitate, această tipologie apare în varianta unei construcții epistemologice constituite din patru stiluri educaționale:

BDD-A32516 © 2021 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:56:23 UTC)

structurată după criteriul manifestării de empatie[5] [35; 13, p. 168] sau/și tipologia structurată după indicele de mobilitate a comportamentului didactic[6] [13, p. 167]–, vom prefera să nu facem acest lucru, considerând că ceea ce deja s-a spus este pe măsură să scoată în lumină parametrii definitorii ai stilului educațional respingător.

• stilul educațional centrat pe fetișizarea evaluării și, respectiv, pe afirmarea autorității cadrului didactic;

• stilul educațional nesistematic, superficial și inabil, prin care se subestimează rolul evaluării;

• stilul educațional manipulativ, prin care se recurge , în mod sistematic, la „generozitate" și „înțelegere";

• stilul educațional obiectiv, realizat cu exigență rațională, cu măsură, cu respectarea principiilor și normelor procesului de predare-învățare.

[5]Tipologia avută în vedere se rezumă la patru stiluri educaționale:

• stilul educațional empatic (care se caracterizează prin capacitatea de transpunere a cadrului didactic în planul intern de referință al discipolilor săi; prezența spiritului de obiectivitatea în contextul relațiilor cu cei din preajmă se datorează, într-un asemenea caz, strămutării propriei experiențe afective a cadrului didactic în psihologia discipolilor; de această dată, cadrul didactic percepe lumea ca și cum ar fi el însuși elevul (=„modelul extern"));

• stilul educațional reflexiv (care este un stil preponderent afectiv, fără ca trăirea cadrului didactic să depășească propriile granițe intime, fără proiectarea/includerea acestei trăiri în „modele externe"; de această dată, cadrul didactic raportează „modelul extern" (=discipolul) la propria persoană, tinzând să utilizeze criterii apreciative analitice, tranșante și relativ rigide);

• stilul educațional analogic (este un stil proiectiv neafectiv care asigură pătrunderea în stările psihologice ale elevilor prin mijlocirea raționamentelor analogice, a unor raționamente care au ca efect identificarea cadrului didactic cu „modelul extern" (=discipolii săi); în acest caz, judecățile cadrului didactic despre discipolii săi capătă mai multă obiectivitate (nefiind influențate afectiv), dar, totodată, rămân a fi mai puțin acurate/corecte (deoarece raționamentele analogice, precum este bine știut, nu sunt , de regulă, exacte));

• stilul educațional detașat (constituie expresia unui stil non-proiectiv și non-afectiv, prin intermediul căruia cadrul didactic tinde să se raporteze la discipolii săi fără să se axeze pe criterii de ordin afectiv să fără să se transpună în starea de spirit a acestora; de această dată, caracteristica definitorie a cadrului didactic se rezumă la imparțialitate).

[6] Este o tipologie care scoate în profil două stiluri educaționale:

• stilul educațional rigid (= inflexibil, cu respectarea constantă și necondiționată a normelor);

• stilul educațional concesiv (= adaptabil, cu receptivitate, axat pe îngăduință, toleranță, deschidere).

STILUL EDUCAȚIONAL RESPINGĂTOR

Cum se prezintă, așadar, „modul caracteristic de executare a procedurilor de predare" sau, prin alte cuvinte, „ansamblul manifestărilor comportamentale ale cadrului didactic" despre care se poate spune că provoacă dezgust, aversiune, silă? În varianta unor atitudini de extracție *democratică* (când profesorul încurajează implicarea activă a elevilor în procesul de învățământ, punând accentul pe particularitățile lor individuale și de vârstă, pe inițiativa sau potențialul lor creativ), a unor intervenții cu caracter *proactiv* (când profesorul face dovada faptului că are spirit de inițiativă, este obiectiv și poate pune în practică diverse tehnici motivaționale), a unor demersuri care se impun fie prin natura lor *idiografică* (când profesorul este centrat pe cerințele elevilor, pe trebuințele lor, urmărind ca fiecare dintre aceștia să-și descopere de unul singur ceea ce are mai relevant), fie prin conformația lor *tranzacțională* (când, la inițiativa profesorului, deziderateleinstituției școlare sunt realizate prin luarea în considerare a trebuințelor și dispozițiilor individuale ale elevilor)? Sau, poate, în varianta unor acte comportamentale bazate pe *înțelegere* (când profesorul este răbdător), *prietenie* (când profesorul are toată deschiderea pentru discipolii săi, oferindu-le sprijinul necesar), *spirit mobilizator* (când profesorul demonstrează, de zi cu zi, că este un bun organizator al procesului de predare-învățare), *rațiune „populară"* (când profesorul dă dovadă de o purtare simplă/nepretențioasă și când maniera lui de a vorbi și de a interpreta lucrurile poartă un caracter intim, reverențios, ca „în familie")? Nu, evident. Or, așa cum apar în realitate, variantele la care am făcut trimitere în niciun fel nu pot distorsiona firescul relației *profesor-elev* și, respectiv, în niciun fel nu pot înrăutăți starea sufletească a acestora din urmă, făcându-i să aibă convingerea că sunt auziți, înțeleși, apreciați și iubiți.

Fără îndoială, în mediul celor cărora le revine statutul de obiect al procesului de învățământ, stările de aversiune, dezgust sau silă, ca expresii elocvente ale unei stări sufletești puternic zdruncinate, sunt determinate esențialmente de acele stiluri educaționale care pun accentul pe *neîncredere* și *dispreț*, *intoleranță* și *lipsă de comunicare*, *agresivitate* și *formalism*, *aroganță* și *lipsă de responsabilitate*, *pasivitate* și *inacțiune.*

Ce-ar semnifica, bunăoară, *stilul educațional autoritar* (în cazul căruia profesorul, blocând canalele de conexiune inversă externă, nu încurajează inițiativele elevilor și impune noile materii fără să lase discipolilor timp și loc pentru gândire, stânjenind astfel afirmarea spontaneității, a imaginației și a creativității) sau *stilul educațional nomotetic* (care accentuează di-

BDD-A32516 © 2021 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:56:23 UTC)

mensiunea normativă a comportamentului cadrului didactic și care face ca presiunile instituționale să prevaleze asupra cerințelor și disponibilităților elevului), *stilul educațional ultrareactiv* (care are un vădit caracter extremist, ridicând la rang de normă exagerarea diferențelor dintre elevi și a strategiilor specifice) sau *stilul educațional strict* (în cazul căruia profesorul manifestă un grad înalt de rigiditate), *stilul educațional impulsiv* (când profesorul se enervează ușor) sau *stilul educațional neîncrezător* (când profesorul este extrem de suspicios), *stilul educațional oscilant* (când profesorul manifestă întruna nehotărâre, ezitare, indecizie, mișcându-se alternativ în sensuri opuse) sau *stilul educațional detașat* (în cazul căruia profesorul se raportează la discipolii săi fără a demonstra câtuși de puțină afectivitate și fără a se transpune în situația acestora, comportându-se, de cele mai multe ori, ca un judecător imparțial și extrem de rigid)? Răspunsul, firește, stă la suprafață: toate aceste stiluri educaționale constituie expresia unor platforme comportamentale care au ca punct de reper *lipsa de adecvare*. Punând în evidență un mod anume de structurare a câmpurilor relaționale, ele redau, în fond, acel tip de construcții atitudinale care *fac abstracție* de personalitatea elevilor și care, drept consecință, transformă cadrul didactic într-o sursă de estropiere psihomorală a acestora.

Pentru a ne adânci și mai mult în ceea ce ține de esența, conținutul și consecințele stilului educațional respingător, ne vom opri, în cele ce urmează, la trei aspecte, care, deși și-au găsit o anumită reflectare în raționamentele emise anterior, necesită totuși să fie examinate cu mai multă atenție.

Primul aspect vizează *distanțarea psihologică a cadrului didactic*[7], adică tendința acestuia de a nu accepta și, respectiv, de a evita *comportamentul de apropiere* (*teacher immediacy*).

Comportamentul de apropiere al cadrului didactic, vom reaminti, face ca motivația școlară a elevilor să înregistreze cote dintre cele mai înalte. În fond, spun specialiștii (F.A. Sava, spre exemplu [6, p. 214]), tipul de comportament avut în vedere vizează *scăderea distanței fizice și a distanței psihologice între interlocutori*: or, la acest moment, cadrul didactic este persoana care comunică cu ceilalți la modul cel mai direct, zâmbește mai mult, păstrează contactul vizual, reține cu ușurință numele celor cu care interacționează, gesticulează relaxat, manifestând o mimică ce denotă implicare și entuziasm. Chiar dacă nu este simplu să te înscrii într-un asemenea regim atitudinal, efectele benefice, oricum, nu vor întârzia să apară. După cum afirma H. Spencer [36, p. 186], „profesorul care ajută pe copil să atingă obiectul dorințelor sale, care-i oferă zilnic plăcerea biruinței, care îl încurajează când întâmpină unele greutăți, îi arată simpatie în momentul când obține o izbândă, va fi neapărat privit cu plăcere". Mai mult, afirmă I. Bontaș [37, pp. 257-258], munca și personalitatea profesorului care promovează ideea de apropiere „pot lăsa urme frumoase în mintea și comportamentul tinerelor generații, oferindu-le prilejul de a-și aminti cu plăcere, respect și chiar cu venerație de foștii dascăli și de a menține anumite legături spirituale pentru toată viața". Aceste legături, potrivit cunoscutului cercetător român, „pot și trebuie să fie nu numai cu ocazia aniversării unui anumit număr de ani de la absolvirea școlii sau facultății, ele pot să se manifeste tot timpul prin consultații și colaborări pe linie profesională, culturală, științifică și chiar în problemele vieții". Și încă ceva, extrem de important în viziunea aceluiași autor: „Este plăcut să auzi spunându-se: «A fost elevul (studentul) meu, m-am mândrit și mă mândresc cu el». De asemenea, este tot atât de plăcut și de dorit să auzi: «A fost profesorul meu. Am avut ce învăța de la el. El mi-a deschis orizontul, spiritul de inițiativă, încredere și dragoste pentru profesie etc. Îi sunt recunoscător»".

Ce-au demonstrat specialiștii, cercetând tipul vizat de distanțare? Ei au demonstrat că acesta, de îndată ce-și face apariția, conduce la o răceală afectivă și la o comunicare insuficientă între profesor și elevi, fapt ce afectează semnificativ dorința ultimilor de a face carte. Lipsa deschiderii din partea profesorului este percepută de către elevi ca un semn de insensibilitate, de îndepărtare relațională și, nu în ultimul rând, ca o lipsă de interes față de ei. Comportamentul de distanțare al cadrului didactic exercită un impact negativ asupra interesului elevilor față de școală și față de tot ce se întâmplă în cadrul ei. Drept consecință, aceștia devin, mai devreme sau mai târziu, apatici, frustrați și agresivi [38; 39; 40; 41; 42; 6].

Cel de-al doilea aspect se referă la *manipularea greșită a autorității de cadru didactic*[8]. Numeroa-

[7]Factorul *distanțarea psihologică a cadrului didactic* apare, de o manieră preponderent constatativă , în tipologia stilurilor educaționale structurată după natura relației *profesor-elev*, în cea structurată după gradul de identificare/consolidare a unor comportamente tipice drept clișee în cunoașterea mutuală *profesor-elev* sau/și în cea structurată după criteriul manifestării stării de empatie.

[8]Într-un anume fel, rezumându-se la niște idei cu un pronunțat caracter general, considerentul la care ne referim își găsește reflectare în tipologia stilurilor educaționale structurată după natura relației *profesor-elev*, în cea structurată după caracterul rezolvării conflictului dintre așteptările personale și presiunile rolurilor sau/și în cea structurată

BDD-A32516 © 2021 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:56:23 UTC)

se studii, întreprinse atât în străinătate, cât și la noi, au scos la iveală rolul nefast al unui asemenea tip de manipulare. Rezultatele obținute au demonstrat că utilizarea în exces a strategiilor centrate pe critică și pedeapsă, pe puterea coercitivă și cea legitimă influențează negativ interacțiunea profesorului cu elevii. Într-un asemenea caz, se înregistrează o degradare substanțială pe dimensiunea motivației școlare a elevilor și se observă cum aceștia, din ce în ce mai des, manifestă conduite de tip deviant (fuga de la școală, absențe nejustificate la ore, încetarea frecventării orelor, părăsirea sistemului educativ, agresivitate, violență, vandalism etc.) [43, pp. 287, 288; 44; 45; 46; 47; 6, p. 215].

Al treilea aspect, la fel de important ca și primele două, scoate în profil *ideologia de controlare severă a elevilor*[9]. Și de această dată, precum constată specialiștii, este cazul să se vorbească despre un stil educațional repulsiv. Or, ideologia avută în vedere contribuie în cea mai mare măsură atât la apariția sentimentului de înstrăinare, cât și la „încetățenirea" unui grad înalt de autoritarism. Odată instaurată, ea discreditează orice idee care pune preț pe „importanța ambilor parteneri educaționali" sau care atrage atenția asupra oportunității creării „unui climat educativ racordat la nevoile elevilor". A fi pe poziția de partizan al ideologiei de controlare severă a elevilor înseamnă să recunoști că „regulile stricte și rigide sunt existențiale în crearea unui mediu pentru învățare" și că „elevii trebuie să accepte toate deciziile profesorilor, fără să le pună sub semnul îndoielii". În mod evident, dascălii care se lasă atrași de o asemenea ideologie niciodată nu se vor vedea obligați să depună eforturi pentru înțelegerea particularităților individuale și de vârstă ale elevilor, apreciind manifestările de indisciplină comportamentală ale acestora ca expresie a unui indubitabil „afront personal adus autorității lor". În asemenea condiții, după cum e lesne de înțeles, elevii trebuie mereu „împinși din spate" printr-o serie de măsuri „dure" menite „să-i aducă la supunere" și „să-i determine să se implice plenar în activitatea școlară" [48; 49, pp. 281-290; 50; 51, pp. 407-409; 6, pp. 215-216].

după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic.

[9]În varianta unor expresii cu un pronunțat caracter general, tipul de ideologie avut în vedere se regăsește în tipologia stilurilor educaționale structurată după natura relației *profesor-elev*, în cea structurată după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic și/sau în cea structurată după criteriul înțelegerii și realizării procesului de evaluare.

CONCLUZII

Oprindu-ne aici cu prezentarea informațiilor care vizează entitatea, conținutul și formele de manifestare ale stilului educațional respingător, vom deduce, fără teama de a greși, că, prin tot ce reprezintă, acesta aduce prejudicii incontestabile procesului de predare-învățare, puternic afectând întreaga construcție a procesului în cauză, dar mai ales segmentul care acoperă relația dintre cadrul didactic și elevi. Având capacitatea de a se impune în mod diferit, ca ceva ce amintește de o linie comportamentală autoritară sau nomotetică, distantă sau impulsivă, ultrareactivă sau strictă, oscilantă sau detașată, stilul educațional vizat se caracterizează prin aceea că vine în contrasens cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de cadru didactic. În prezența lui, mediul școlar se surpă, încetând să mai înfățișeze o „ambianță potrivită în care se pot crea conexiuni esențiale pentru dezvoltarea multilaterală și armonioasă a elevului" sau un „spațiu în care competența profesională a cadrului didactic intră într-o relație de complementaritate cu particularitățile de dezvoltare ale elevului". Mai mult, prin energiile conflictuale pe care le emană, el contribuie, în mod evident, la instaurarea didactogeniei. Or, după cum s-a menționat nu o singură dată – ne referim, cu precădere, la opiniile emise de D. Popovici [52, p. 98], R. Poenaru și F. Sava [53, p. 36] –, în cazul în care stilul educațional nu rezonează cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de pedagog, didactogeniei îi este predeterminat, pur și simplu, să devină o realitate, o stare de fapt care trebuie asociată cu marile greșeli din zona procesului de predare-învățare sau, altfel spus, cu marile abateri de la ceea ce semnifică deontologia profesională a cadrului didactic.

BIBLIOGRAFIE

1. Popovici D. Didactogenii posibile. În: D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Aramis, 2000. 128 p.

2. Poenaru R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. În: Revista de pedagogie, 1980, nr. 9, pp. 51-53.

3. Cukier J. Patologia de la didactogenia. În: Revista de psicoanálisis, 1990, nr. 47(1), pp. 140-152.

4. Cukier J. Didactopatogenia (enfermedades generadas por la mala ensehanza). În: Revista de Psicologia de la PUCP, 1996, no. 14(2), pp. 225-244.

5. Poenaru R., Sava F. Didactogenia în școala. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Danubius, 1998. 146 p.

6. Sava F. A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord). Psihosociologie șco-

BDD-A32516 © 2021 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:56:23 UTC)

lară. Prefață de C. Cucoș. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 208-221.

7. Pătrăuță T. Subjective dimension of school failure. În: Journal of Romanian Literary Studies, 2018, no. 13, pp. 32-36.

8. Hohlov L.K., Hohlov A.L., Shipov A.A. Shkol'nye didaktogennye nevrozy i drugie psihicheskie reakcii. În: Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik, 1998, nr. 2, p. 98-102.

9. Hudik V. A., Tel'njuk I. V. K voprosu o genezise i profilaktike didaktogenii v uslovii obrazovatel'noj sredy. În: Vestnik Leningradskogo gos. un-ta im. A. S. Pushkina, 2012, vypusk 4, tom 5, p. 48-53.

10. Dzhafarov G. Ob'ektivnye faktory didaktogenii. În: Azerbajdzhanskaja shkola, 2014, nr. 3, p. 46-50.

11. Mornov K. A., Podlinjaev O. L. Didaktogennye stressy u sovremennyh shkol'nikov: prichiny vozniknovenija, puti profilaktiki i korrekции. În: Problemy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Sibiri, 2016, nr. 3, p. 198-203.

12. Nicola I. Stilul educațional (stilul de predare). În: I. Nicola. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1996, p. 485.

13. Joița E. Stiluri ale profesorului-manager. În: E. Joița. Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie. Iași: Polirom, 2000, pp. 155-158. 230 p.

14. Țurcanu C., Guțu V. Profesorul în contextul postmodernității: stiluri didactice. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale". Chișinău: IȘE, 2019, pp. 360-365.

15. Geissler E.E. Mijloace de educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 358 p.

16. Ausubel D.P., Robinson F.G. Învățarea în școală. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 797 p.

17. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988. 326 p.

18. Potolea D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. În: I. Jinga, L. Vlăsceanu (coord.). Structuri, strategii, performanțe în învățământ. București: Editura Academiei, 1989, pp. 160-161. 325 p.

19. Dragu A. Structura personalității profesorului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996, pp. 86-87. 285 p.

20. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău – București: Litera Internațional, 2000, p. 349. 398 p.

21. Sălăvăstru D. Stiluri educaționale. În: D. Sălăvăstru. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004, pp. 161-162. 286 p.

22. Iucu R. Teoria și metodologia instruirii. București: MEC, 2009 [curs modular].

23. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 578 p.

24. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1988. 216 p.

25. Lewin K., Lippit R., White R.K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. In: Journal of Social Psychology, 1939, no. 10, pp. 271-301.

26. Lewin K., Lippit R. An Experimental Approach the study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note. In: Sociometry, 1938, no.1, pp. 292-380.

27. Scheidlinger S. The Lewin, Lippit and White study of leadership and „social climates". In: International Journal of Group Psychoterapy, 1994, nr. 44(1), pp. 123-127.

28. Noveanu E. (coord.). Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983. 200 p.

29. Getzels J.W., Theleu A.H. A Conceptual Framework for the Study of the Classroom Groups as Social System. In: The Social Psychology of Teaching. New York: Academic Press, 1972, pp. 30-31.

30. Păun E. Școala – abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999, pp. 83-84. 174 p.

31. De Kruif R.E.L., McWilliam R.A., Ridley S.M., Wakely M.B. Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. In: Early Childhood Research Quarterly, 2000, no. 15(2), pp. 247-268.

32. Wubbels T., Brekelmans M. , den Brok P., van Tartwijk J. An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In: C. Evertson, C. Weinstein (eds.). Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 1161-1191.

33. Neculau A. A fi elev. București: Albatros, 1983. 231 p.

34. Radu I.T. Evaluarea în procesul didactic. Ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2007. 104 p.

35. Marcus S., David T., Predescu A. Empatia și relația profesor-elev. București: Editura Academiei Române, 1987. 185 p.

36. Spencer H. Despre educația intelectuală, morală și fizică. Traducere de B. Marian. București: Editura Librăriei „H. Steinberg și fiii", fără an.

37. Bontaș I. Profesorul – factor educativ. Personalitatea profesorului. În: I. Bontaș. Pedagogie. București: ALL, 1994, pp. 257-258. 327 p.

38. Christophel D.M. The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. In: Communication Education, 1990, no. 39, pp. 323-340.

39. Gorham J., Christophe D.M. Students'perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. In: Communication Quarterly, 1992, no. 40, pp. 239-252.

40. Thweatt K.S., McCroskey J.C. Teacher nonimmediacy and misbehaviour: unintentional negative communication. In: Communication Research Reports, 1996, no. 13(2), pp. 198-204.

41. Wanzer M.B., McCroskey J.C. Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. In: Communication Education, 1998, no. 47, pp. 43-52.

42. Baringer D.K., McCroskey J.C. Immediacy in the classroom. In: Communication Education, 2000, no. 49, pp. 178-186.

BDD-A32516 © 2021 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:56:23 UTC)

43. Gordon Th. Enseignants efficaces. Québec: Le Jour Editeur, 1981, pp. 287-288.

44. Tirri K. What can we learn from teachers moral mistakes. In: Raport ERJC, 2001, no. 454175.

45. Weber K., Martin M.M., Patterson B.R. Teacher behavior, student interest and affective learning: putting theory to practice. In: Journal of Applied Communication Research, 2001, no. 29(1), pp. 71-90.

46. Havârneanu C., Amorăriței C. Agresivitatea în relația elev-profesor. În: L. Șoitu C. Havârneanu (coord.). Agresivitatea în școală. Iași: Editura Institutului European, 2001, pp. 97-100. 239 p.

47. Neamțu C. Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Polirom, 2003, pp. 173-259. 422 p.

48. Willoer D., Eidell T.L., Hoy W.K. The school and pupil control ideology. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 1967.

49. Friedman I.A. Student behaviour patterns contributing to teacher burnout. In: Journal of Educational Research, 1995, no. 88(5), pp. 281-290.

50. Hoy W.K. Pupil control ideology form, 2005. Retrieved from: http://www.waynekhoy.com (vizitat la 17.04.2021).

51. Richardson A.G., Payne M.A. The pupil control ideology of elementary and secondary school teachers: Some Caribbean Findings. In: Education, 1988, no. 108 (3), pp. 407-409.

52. Popovici D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii. În: D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Aramis, 2000, p. 98. 128 p.

53. Poenaru R., Sava F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Danubius, 1998, p. 36. 146 p.



Ecaterina Ajder. *Tradiție*, 2019, pâslă-tapiserie, lână, tehnică mixtă, 1380 × 860 mm.

BDD-A32516 © 2021 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:56:23 UTC)